

Spies, Werner E.

Der Plan und die Verhältnisse. Auswirkungen politisch-sozialer Veränderungen auf die Programmatik der Bildungsreform

Heid, Helmut [Hrsg.]; Wolfgang Klafki [Hrsg.]: Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 26. - 28. März 1984 in der Universität Kiel. Weinheim ; Basel : Beltz 1985, S. 47-55. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 19)



Quellenangabe/ Reference:

Spies, Werner E.: Der Plan und die Verhältnisse. Auswirkungen politisch-sozialer Veränderungen auf die Programmatik der Bildungsreform - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Wolfgang Klafki [Hrsg.]: Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 26. - 28. März 1984 in der Universität Kiel. Weinheim ; Basel : Beltz 1985, S. 47-55 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226745 - DOI: 10.25656/01:22674

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226745>

<https://doi.org/10.25656/01:22674>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

19. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

19. Beiheft

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit

Beiträge zum 9. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 26. – 28. März 1984
in der Universität Kiel

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1985

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit :

vom 26.–28. März 1984 in d. Univ. Kiel / im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Helmut Heid u. Wolfgang Klafki. – Weinheim ; Basel : Beltz 1985.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 19)

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 9)

ISBN 3-407-41119-7

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom

... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1985 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41119 7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

I. Öffentliche Ansprachen

HELMUT HEID
– Kongreßeröffnung 15
– Zur Kongreßthematik 16
GERD GRIESSER 21
DOROTHEE WILMS 24
PETER BENDIXEN 29

II. Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit im Blickfeld erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen

Pädagogisierung sozialer Probleme. Entwicklung und Folgeprobleme des Einflusses sozialer Probleme auf erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und pädagogische Praxis.

ULRICH HERRMANN
Die thematischen Schwerpunkte des Symposiums 35
BERND ZYMEK
Schulreform und Schulkrise. Konjunktur der Arbeitsmarktperspektiven und der Schultheorie in den 1920er Jahren 42
WERNER E. SPIES
Der Plan und die Verhältnisse. Auswirkungen politisch-sozialer Veränderungen auf die Programmatik der Bildungsreform 47
PETER ZEDLER
Expansion und Selbstbegrenzung. Probleme einer flexiblen Sicherung pädagogischer Optionen 56

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit im 19. und 20. Jahrhundert. Empirische Ergebnisse aus dem DFG-Projekt „Historische Qualifikationskrisen“

PETER LUNDGREEN
Einführung in die Thematik des Symposiums 65

VOLKER MÜLLER-BENEDICT/AXEL NATH/HARTMUT TITZE	
Universitätsbesuch und akademischer Arbeitsmarkt im 19. und 20. Jahrhundert	68
BERND ZYMEK	
Die Expansion des höheren Schulsystems als Umstrukturierung von Feldern sozialer Reproduktion	77
DETLEF FROHSE/MANFRED HEINEMANN/HANS JÜRGEN LOEWENBRÜCK/MICHAEL SAUER	
Lehrerversorgung im niederen Schulwesen Preußens (1800–1926). Ein Überblick über strukturelle Bedingungen, quantitative Entwicklung und Momente staatlicher Steuerung	86
MARGRET KRAUL	
Bildungsbeteiligung und soziale Mobilität in preußischen Städten des 19. Jahrhunderts	94
<i>Die „Krise der Arbeitsgesellschaft“ und die Verlegenheit pädagogischer Anthropologien</i>	
C. WOLFGANG MÜLLER	
Von meiner eigenen Verlegenheit	99
GEORG M. RÜCKRIEM	
Von der Notwendigkeit, Positionen zu bekräftigen	101
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Arbeit – Muße – Mündigkeit. Perspektiven für eine „dualistische“ Anthropologie zur Überwindung der „Krise“	115
FRITZ GAIRING	
Diskussionsverläufe	128
<i>Berufliches Lernen unter den Bedingungen von Arbeitslosigkeit und Ausbildungsplatzmangel – Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen und Konzepte</i>	
ADOLF KELL	
Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit unter berufspädagogischen Aspekten	131
JOACHIM MÜNCH	
Ausbildungssystem, Ausbildungslosigkeit und Arbeitslosigkeit der Jugendlichen in den Ländern der EG. Eine Problem- und Projektskizze	140
HOLGER REINISCH	
Jugendarbeitslosigkeit und Weltwirtschaftskrise. Zur Frage der Strukturgleichheit der berufspädagogischen Diskussion einst und heute	154
GÜNTER KUTSCHA	
Ausbildungsversorgung und Berufsnot Jugendlicher im Ruhrgebiet – Ansatzpunkte und Aspekte zur regionalen Berufsbildungsforschung	163
<i>Jugendarbeitslosigkeit als Herausforderung an Schule und Sozialarbeit im internationalen Vergleich</i>	
VIKTOR BLUMENTHAL/BRUNO NIESER/HEINZ STÜBIG	
Jugendarbeitslosigkeit als Herausforderung an Schule und außerschulische Bildung in England, Frankreich und Italien	173

BURKHART SELLIN Programme der EG und der Mitgliedstaaten zur Bildung, Ausbildung und Beschäftigung von Jugendlichen angesichts der Arbeitsmarktkrise	190
VOLKER LENHART in Zusammenarbeit mit ROLF ARNOLD, JÜRGEN HEINZE, HANS-PETER SCHWÖBEL, GERALD STRAKA Bildung und Beschäftigung in der Dritten Welt	199
<i>Freizeitpädagogik in der Krise der Arbeitsgesellschaft</i>	
HANS RÜDIGER Fragestellung des Symposions und Zusammenfassung der Beiträge	213
FRANZ PÖGGELER Freizeitpädagogik in der Sinnkrise der Leistungs- und Freizeitgesellschaft . . .	219
<i>Arbeitslehre: alte Probleme, neue Perspektiven – Arbeit als Gegenstand allgemeinbil- denden Unterrichts</i>	
GERHARD HIMMELMANN Arbeit und Allgemeinbildung. Was heißt „Arbeitsorientierung“ in der Arbeits- lehre?	227
HORST ZIEFUSS Schule, Arbeit und Beruf aus der Sicht Auszubildender – Perspektiven für die Arbeitslehre	238
HEINZ DEDERING Arbeitslehre in der Sekundarstufe II als Beitrag zur Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung	249
GÜNTER WIEMANN Erfahrungen aus dem Reformansatz „Arbeitslehre“	254
ROLF HUSCHKE-RHEIN Bildung – Arbeit – Friedlosigkeit. Zur strukturellen Analyse von Bildung und Arbeit unter friedenthematischem Aspekt	257

III. Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit: Besonders betroffene Gruppen – Analy- sen und Konzepte

<i>Jugendliche in der Krise der industriellen Arbeitsgesellschaft</i>	
HELMUT BECKER/JÜRGEN ZINNECKER Zur Konzeption des Symposiums	279
MARTIN BAETHGE Die Bedeutung von Arbeit im Entwicklungsprozeß von Jugendlichen	281
THOMAS OLK Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase	290

LOTHAR BÖHNISCH	
Über den öffentlichen Umgang mit der Jugend heute	302
THOMAS ZIEHE	
Die Jugenddebatte – Argumente für eine Fortführung	309
BRIGITTE THIEM-SCHRÄDER	
Jugendarbeitslosigkeit und Jugendkriminalität	315
 <i>Arbeit, Bildung, Arbeitslosigkeit ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland</i>	
DIETHER HOPF	
Einführung in die Problemstellung des Symposions	325
LASZLO ALEX	
Ausländische Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland	328
URSULA NEUMANN/HANS H. REICH	
Pädagogische Probleme in der Berufsorientierung türkischer Jugendlicher	337
FRITZ POUSTKA	
Psychiatrische Störungen ausländischer Jugendlicher am Ende der Pflichtschulzeit unter besonderer Berücksichtigung prognostischer Aspekte der Integration	359
ULI BIELEFELD	
Arbeit, Arbeitslosigkeit und Nichtarbeit. Sozialerfahrung und Verarbeitungsformen türkischer männlicher Jugendlicher	371
 <i>„Ausgelernt und angeschmiert“. Frauenarbeit – Frauenbildung – Frauenerwerbslosigkeit</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	377
HEDWIG ORTMANN	
Plädoyer für eine „Feministische Lebenswissenschaft“ – Entwurf eines Programms	380
BÄRBEL SCHÖN	
Einige Überlegungen zur Professionalisierung der Erziehung	386
DORIS LEMMERMÖHLE-THÜSING	
Berufliche Bildung – Eine Chance für Frauen?	392
MARIE-LUISE CONEN	
Professionalisierung zur Sozialhilfeempfängerin	399
AN LUTTIKHOLT	
Feministische Bildungsarbeit in der Praxis – ein Beispiel aus den Niederlanden . .	404
 <i>Polyvalenz: Lehrerausbildung ohne Zukunft – Zukunft ohne Lehrerausbildung?</i>	
HENNING HAFT	
Einführung	409

KLAUS PARMENTIER	
Alternative Einsatzfelder für Lehrer?	411
RÜDIGER FALK	
Polyvalenz im Spannungsverhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem . .	415
ECKHART LIEBAU	
Die Forderung nach einer polyvalenten Lehrerbildung aus schulpädagogischer Perspektive	418
HEINRICH KUPFFER	
Die Qualifikation des Lehrers und seine Position im Erziehungssystem	421
HENNING HAFT	
Polyvalente Lehrerbildung als Problem der Hochschule	424
KARL-RUDOLF HÖHN	
Polyvalenz als institutionelles Problem	427
 <i>Lehrerarbeitslosigkeit – Auslöser für Funktionswandel in der Lehrerfortbildung</i>	
MANFRED BAYER/WERNER HABEL	
Problemdarstellung und Resümee aus der Diskussion in der Arbeitsgruppe 6 der Kommission „Schulpädagogik/Lehrerbildung“	431
WOLFGANG BÜNDER	
Thesenhafte Zusammenfassung diskutierter Arbeitspapiere	436
WOLFGANG NIEKE	
Zusatzstudiengänge zur Weiterbildung von Lehrern für den Unterricht mit Schülern ausländischer Herkunft – Qualifikationsakkumulation oder notwendige Erweiterung pädagogischer Handlungskompetenz?	438
MARIA BÖHMER	
Regionalisierung der Lehrerfortbildung oder Regionale Lehrer-Fortbildung – Verschleierung von Konzeptionslosigkeit oder Chance für eine notwendige Neuorientierung?	442
MANFRED BAYER	
Kooperative Lehrerfort- und -weiterbildung im Verbund von Schule und Hochschule: Regionales pädagogisches Zentrum als gemeinwesenorientiertes Kommunikationsmodell	445
PETER DÖBRICH	
Fortbildung: Alphabetisierung beschäftigter Lehrer, Trost für arbeitslose Lehramtsabsolventen?	450
WOLFGANG NITSCH	
Selbsthilfe-Projekte arbeitsloser Lehrer für die Lehrer- und Pädagogen-Fortbildung	452
JOHANNES WILDT	
Neue Aufgaben der Hochschulen unter den Bedingungen steigender Lehrerarbeitslosigkeit	458
WERNER HABEL	
Lehrerarbeitslosigkeit, Lehrerfortbildung und das Interesse der Hochschulen .	461

Außerschulisches Berufsfeld Sport

HERBERT HAAG	
Einführung	467
ANNETTE KRÜGER	
Freizeitsport	468
ALEXANDER MORAWIETZ	
Sportselbstverwaltung	474
HERBERT HAAG	
Gesundheitssport	479
WOLFGANG KNEYER	
Information und Dokumentation im Sport	482
HERBERT HAAG/WOLFGANG KNEYER/ANNETTE KRÜGER/ALEXANDER MORAWIETZ	
Elemente beruflicher Bildung für das außerschulische Berufsfeld Sport	487
ANNETTE KRÜGER/ALEXANDER MORAWIETZ	
Zusammenfassung der Diskussion in der Arbeitsgruppe	490

Arbeitslosigkeit der Akademiker

KARL HAUSSER/PHILIPP MAYRING	
Lehrerarbeitslosigkeit – Folgen für die Lehrerbildung	493
DIRK BUSCH/CHRISTOPH HOMMERICH	
Lehrerarbeitslosigkeit als zentrales Problem des Arbeitsmarktes für Hochschulabsolventen	499
DIETER ULICH	
Beiträge psychologischer Arbeitslosigkeitsforschung	506
BLANCA DEGENHARDT/PETRA STREHMEL	
Lebenssituation und Belastung arbeitsloser Lehrer	510
PHILIPP MAYRING	
Zur subjektiven Bewältigung von Arbeitslosigkeit	516
MAYA KANDLER	
Subjektive Probleme der beruflichen Umorientierung von arbeitslosen Lehrern	521
DIRK BUSCH/CHRISTOPH HOMMERICH	
Der Diplompädagoge – Lästiges Überbleibsel der Bildungsexpansion oder neue Profession? Wohin mit der zweiten Generation?	528
ULRICH TEICHLER	
Übergang vom Studium zum Beruf und betriebliche Einstellungspraxis	533

IV. Hinweise auf andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge

539

Der Plan und die Verhältnisse

Auswirkungen politisch-sozialer Veränderungen auf die Programmatik der Bildungsreform

I.

Wenn von politischer Planung die Rede ist, dann stellt man sich vor, daß einem erkannten Mangel gegenüber eine verbessernde Veränderung vorbedacht wird. Das Programm der Veränderung wird in Handlungsschritte zerlegt, das operationalisierte Aktionsprogramm in den Entscheidungsgremien beschlossen, dann verwirklicht, schließlich evaluiert, verbessert. Gegenüber Mängeln des Programms oder seiner Exekution beginnt dann der Planungsprozeß erneut. Die ältere Planungsliteratur hat Bildungsplanung so gefaßt: sie lieferte Phasenschemata eines rationalen Ablaufs. Dieses Muster wurde von den internationalen Planungsgremien und Institutionen der UNESCO und OECD weltweit verbreitet und „vorgeschrieben“ (CHESSWAS 1969). Die frühe deutsche Literatur zur Bildungsplanung reproduziert dieses Konzept, z. B. EDDING mit seinen „Funktionsschritten der Bildungsplanung“ (EDDING 1970) oder FURCK mit seinem „Hexagon der Planung“ mit den Schritten „Zielbestimmung, Analyse, Planziele, Programmierung, Durchführung, Erfolgskontrolle“ (FURCK o. J.; vgl. SPIES 1976). Das Instrumentarium der Bildungsplanung ließ es möglich scheinen, das Bildungssystem einer Nation in zeitlich und kostenmäßig fixierten Arbeitsschritten zu verändern: das war um 1970 die akzeptierte Vorstellung, die in der Bundesrepublik u. a. zum Unternehmen des Bildungsgesamtplans führte.

Als politische Handlungsanweisung ist diese Vorstellung heute aufgegeben. Die jetzt amtierende Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft sagt in ihrem Vorwort zur nicht verabschiedeten „Fortschreibung des Bildungsgesamtplans“, die dem Bundestag als Bericht im Oktober 1982 zugeleitet wurde: „Die Bundesregierung unterstützt die Absicht der BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG, ihre künftige Arbeit vorrangig auf aktuelle Aufgaben und Probleme zu konzentrieren und hierfür Lösungsansätze zu erarbeiten, soweit dies unter dem Gesichtspunkt gesamtstaatlicher Verantwortung politisch geboten ist. Umfassende Planungen in Form langfristiger Gesamtpläne sollen angesichts der sich schnell ändernden wirtschafts-, arbeitsmarkt- und finanzpolitischen Rahmenbedingungen zurückgestellt werden“ (*Entwurf* 1982).

Auch internationale Erziehungsgremien haben ihr Vertrauen in die Erfolgsaussicht rational geplanter Veränderung erheblich zurückgeschraubt und eingesehen, daß die *Verhältnisse* entscheidend sind, daß die Planung nur *eine*, nicht aber die für das Zustandekommen von Reformen entscheidende Dimension darstellt (ADAMS/CHEN 1981, S. 267, 269). Planung hat Ähnlichkeit mit den guten Vorsätzen zum neuen Jahr: Die können ganz nützlich sein, insofern sie regulierende Bilder vorstellen – aber sie werden nur verwirklicht, wenn sie nicht zuviel psychische und physische Kosten bringen, Gewohntes, Liebgewordenes mit ihnen vereinbar ist.

Obgleich die Einsicht der Unmöglichkeit ingenieurhaft betriebener Bildungsplanung wissenschaftlich weitgehend akzeptiert ist, wird doch immer noch von der Annahme ausgegangen, daß Planung immerhin ein tendenziell rationales Korrektiv im Prozeß sei, vergleichbar der Funktion eines Steuergliedes in einem Regelkreis. Für eine Bildungsplanung in Landes- oder Bundesmaßstab scheint mir selbst dies noch eine zu optimistische Annahme zu sein. Wenn man heute die Geschichte der Entstehung des Bildungsgesamtplans nachliest, dann könnte man, in Bildern gesprochen, hinsichtlich der Mitwirkenden den böartigen Eindruck gewinnen, nicht von Steuerleuten, die im Sturm den Kurs halten, sondern eher von Leichtmatrosen, die in den Wanten sitzen und begeistert hurra schreien, wenn das Schiffchen auf nicht von ihnen bestimmtem Kurs gut vorankommt, die ganz still werden, wenn die Fahrt langsam wird, die schließlich herunterklettern, wenn die Winde das Schiff in andere Richtung treiben. Ohne Bilder gesprochen: Bildungsplanung im Reformjahrzehnt 1965–1975 ist eine sekundäre Veranstaltung. Sie wird wachgerufen durch nicht von ihr veranlaßte Trends, sie begleitet diese durch Produktion von in Trendrichtung zielenden Programmen, die aber schon deshalb weitgehend bedeutungslos bleiben, weil bei endlicher Programmfertigstellung sich neue Trends ankündigen und politische Kraft für antizyklische Politikgestaltung in unserem System mit seinen vier- bis fünfjährigen Wahlabschnitten fehlt.

Diese Skepsis drängt sich auf, wenn man die Verlaufsgeschichte des Bildungsgesamtplans rekonstruiert und dazu die Protokolle jener beiden Arbeitsausschüsse heranzieht, die den Plan erarbeiteten. Die gesamte Konzeptions- und Formulierungsarbeit erfolgte selbstverständlich nicht in der mit Vertretern der Minister besetzten BUND-LÄNDER-KOMMISSION, sondern ab 1970 im Ausschuß „Bildungsgesamtplan“, ab Januar 1972 im „Besonderen Gremium (Abteilungsleiter)“, das in der Weinheimer Klausur im Mai 1973 den Plan abschloß. Da man den eigenen Erinnerungen mißtrauen soll, möchte ich von den amtlichen Protokollen ausgehen und die Einblicke so wählen, daß sie etwas zur Frage aussagen, welche Rolle eigentlich pädagogische, gar erziehungswissenschaftliche Einsichten und Konzepte in dieser dreijährigen Planung gespielt haben und ob und wie sich diese im Planungsprozeß unter Einfluß ganz anderer Faktoren veränderten.

II.

Die erste Sitzung des Ausschusses „Bildungsgesamtplan“ fand am 16. September 1970 statt. Ein gewaltiger Beamtenapparat hatte sich versammelt: unter Vorsitz der Staatssekretärin HAMM-BRÜCHER versammelten sich leitende Vertreter aller Kultusministerien. Alle mit Bildungsfragen auch nur ganz entfernt befaßten Bundesministerien hatten gleichfalls Beamte entsandt: Finanz, Arbeit, Wirtschaft, Bundeskanzleramt. Um die phantastisch optimistische Stimmung jener Tage in Erinnerung zu rufen, lohnt es, die erste Seite dieses Protokolls ganz zu zitieren:

„Pkt. 1 der TO: Termin- und Arbeitsplanung bis Dezember 1970
– Vgl. hierzu auch Pkt. 3 der TO –

Der Ausschuß soll der Kommission bis zum 1. Dezember 1970 die Grundzüge für den Bildungsgesamtplan vorlegen. Es besteht Einverständnis darüber, daß es sich dabei nur um eine Grobskizze handeln kann, die jedoch die folgenden Elemente enthalten muß:

- Vorstellungen über die quantitative und qualitative Entwicklung bis 1985,
- Art und Zeitfolge wichtiger struktureller Veränderungen im Bildungswesen,

- Zusammenstellung der notwendigen bildungspolitischen Grundsatzentscheidungen, die der Gesamtplan impliziert,
- Hinweis auf noch fehlende Angaben oder noch ausstehende Entscheidungen, die für den im Mai 1971 vorzulegenden Gesamtplan notwendig sind.

Für die nächsten Jahre – etwa bis 1975 – ist vom gegenwärtigen Zustand und den bereits vorliegenden Plänen auszugehen. Die Zielvorstellungen sollen ein offenes System darstellen, für das das Jahr 1985 ein Orientierungsdatum ist. Die notwendigen Entwicklungsstufen sollen rückschreitend von den Zielvorstellungen und zugleich voranschreitend vom gegenwärtigen Zustand und den vorhandenen Plänen ermittelt werden. Dabei erfordern die Probleme der Regionalisierung besondere Aufmerksamkeit. Mit der Frage, wie dieser Planungsvorgang für die Öffentlichkeit transparent zu machen ist und in welcher Weise die gesellschaftlichen Kräfte zu beteiligen sind, wird sich die Kommission beschäftigen müssen“ (Protokoll vom 16. 9. 1970, S. 1).

Bemerkenswert ist schon die Terminsetzung. „Bis zum 1. Dezember“, also in zehn Wochen, will man „die Grundzüge für den Bildungsgesamtplan“ vorlegen, der eine Entwicklung über 15 Jahre, bis 1985, festschreiben soll. Die bis 1985 zu erreichenden Ziele „sollen ein offenes System darstellen“: das Attribut „offen“ weist auf Bewegungsräume, die man bei der Zielfixierung belassen will, der Begriff „System“ deutet aber an, daß die Administration die Gesamtentwicklung steuern zu können glaubt, und dies *allein*. Denn es ist ja nicht die Rede davon, die Beteiligten hineinzuziehen in den Planungsvorgang, in die Fixierung der Zielvorstellungen. Beteiligungen werden nur ganz vage in Aussicht genommen: „Mit der Frage, wie dieser Planungsvorgang für die Öffentlichkeit transparent zu machen ist und in welcher Weise die gesellschaftlichen Kräfte zu beteiligen sind, wird sich die Kommission beschäftigen müssen“: das wird also zur Ministerfrage erklärt, mit der sich das Arbeitsgremium nicht befaßt. In bezug auf die Verwirklichung denkt man vor allem von Plänen aus: „Die notwendigen Entwicklungsstufen sollen rückschreitend von den Zielvorstellungen und zugleich voranschreitend vom gegenwärtigen Zustand ermittelt werden“: also man denkt zunächst an ein offenes System der Zielvorstellungen. Vor dieser Folie erscheint dann der gegenwärtige Zustand als veränderungsbedürftig, mit Hilfe schon vorhandener Pläne werden Veränderungsschritte fixiert. Bei den Zielvorstellungen geht es um „strukturelle Veränderungen“, also um Makroplanung. Darin ist der Grund zu sehen, weshalb es in beiden Arbeitsausschüssen nie zu einer pädagogischen Diskussion im engeren Sinn kam. Pädagogik muß immer Einzelne sehen, lebende Menschen. Die aber kommen in diese Makroplanung nur als Zahlen hinein. „Die Pädagogik wurde vergessen“ – dieser Formulierung FLITNERS wird man zustimmen müssen (1977, S. 5). In dieser ersten Ausschußsitzung unterrichtet die Vorsitzende die versammelten Beamten darüber, daß „der BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT beabsichtigt, dem Prognos-Institut einen Auftrag zur Erstellung eines Simulationsmodells für das Bildungswesen zu erteilen“ (Protokoll vom 16. 9. 1970, S. 5): wahrscheinlich ein Gedanke des Bundesministers selbst, des Ingenieurs LEUSSINGK – die Vorstellung von *design-engineering* beherrscht das Geschehen. Das entsprach der politischen Gestimmtheit jener Tage, entsprach allerdings auch den Planungskonzepten der internationalen Bildungsplanung.

Man muß sich dabei in Erinnerung rufen, wie weitgehend die Veränderungsabsichten waren. Die Zielvorstellungen wurden allerdings keineswegs im Ausschuß einfach erfunden. Sie waren in konzeptionellen Umrissen durch die Vorarbeiten der wissenschaftlichen Beratungsgremien und nicht minder durch ein allgemeines, sich als Trend formierendes Interesse an Veränderungen im Bildungssystem fundiert. Stichwortartig sei an die Berliner Erklärung von 1964 erinnert, in der die Kultusminister bereits zur Schulreform aufforderten und ihrerseits damit auf eine Entwicklung reagierten, die in der Forderung nach besser ausgebildeten Arbeitskräften wie nach mehr Chancengleichheit die Dringlichkeit von

Reformen im Bildungsbereich ins öffentliche Bewußtsein gehoben hatte. Die „vorhandenen Pläne“, von denen das erste Protokoll redet, sind insbesondere die BILDUNGSRATS-Empfehlungen. Von ihnen geht man aus und übernimmt zunächst sehr weitgehende Zielvorstellungen. So heißt es im Protokoll der Sitzung vom 1. 12. 1970 zum Beispiel zu Fragen der Sekundarstufe I und zum Tertiären Bereich (S. 9):

„Zum ‚Abitur II‘ wird ... nach längerer Diskussion, u. a. über die Vorstellungen des BILDUNGSRATES zu diesem Abschluß, einstimmig beschlossen: ‚Der Abschluß der Sekundarstufe II verleiht nicht in jedem Falle die Berechtigung zum Hochschulstudium‘.

Für eine organisatorische Trennung der Sekundarstufe II von der Sekundarstufe I werden vor allem Probleme der regionalen Bildungsplanung angeführt, andererseits angesichts der noch nicht ausgereifen Vorstellungen zur Sekundarstufe II erhebliche Einwendungen gemacht. Der Ausschuß entscheidet sich einstimmig dafür, zunächst Schulversuche mit einer organisatorisch getrennten Sekundarstufe II vorzuschlagen.“

Man muß sich in Erinnerung rufen, daß auch berufliche Ausbildung in den Rahmen der Sekundarstufe II eingeplant wurde. Die Einwände gegen eine erhebliche Steigerung des Zugangs zur Hochschulreife kamen vor allem von den B-Ländern, wie man sie damals nannte, also von den CDU-CSU-Regierungen. Es ist aber keineswegs so, daß in ihnen prinzipiell andere Auffassungen von Bildungsplanung herrschten – Baden-Württemberg legte als erste Land einen Schulentwicklungsplan nach den Prinzipien der Produktplanung vor (KULTUSMINISTER 1966). Lediglich materiell, im Auszeichnen der Ziele, sind diese Länder zurückhaltender. Der Kompromiß zwischen den weitergehenden und engeren Zielvorstellungen war dann die Zulassung von Schulversuchen, was mit der Prototypentwicklung der Designplanung zu vergleichen ist.

Wie kräftig auch die B-Länder in den Sog der Reformeuphorie hineingezogen waren, sieht man sehr deutlich an einem Beschluß zum Tertiären Bereich, den das Protokoll vom 1. 12. 1970 enthält (S. 11):

„Gesamthochschulen als grundsätzliche Zielsetzung künftiger Entwicklung im Hochschulbereich

Der Ausschuß kommt überein, der Kommission vorzutragen, daß

- Hochschulneugründungen von vornherein als Gesamthochschulen geplant werden sollten,
- die Integration der bestehenden Hochschulen zu Gesamthochschulen schwerpunktmäßig ab 1973 einsetzen und spätestens 1980 abgeschlossen sein sollte,
- in Fällen, in denen eine Integration von Hochschuleinrichtungen nicht in Betracht kommt, die Maßnahmen für eine aktive Kooperation umgehend eingeleitet werden sollen.“

„Der Ausschuß kommt überein“: also ein einstimmiger Beschluß, nicht gefaßt von einer Studentenvollversammlung oder der Bundes-Assistenten-Konferenz, sondern von leitenden Kultusbeamten *aller* Länder und des Bundes. Eine Planung, die daher als prinzipielle Zielsetzung auch Eingang in § 5 des Hochschul-Rahmen-Gesetzes des Bundes vom Jahre 1976 fand – erst Anfang 1984 schlägt die KNOPP-Kommission die Streichung dieser Zielsetzung vor (BUNDESMINISTER 1984).

Die einheitliche Reformwut endet allerdings schnell. Ab März 1971 findet man in den Protokollen die Bremsspuren der B-Länder. Der Streit entzündet sich vor allem an der Gesamtschulfrage – in der Ministersitzung waren Minderheitsvoten angekündigt worden. Aber auch über das Abitur II wird neu nachgedacht – in der Sitzung vom 9. März 1971 verweist man folgende Formulierung an eine Arbeitsgruppe zur weiteren Überlegung (Protokoll, S. 5):

„Das Abitur II wird erworben beim erfolgreichen Abschluß aller Bildungsgänge in der Sekundarstufe II, die auf dem Abitur I aufbauen. Die Qualifizierung für bestimmte Berufe, insbesondere die Qualifizierung zum Hochschulstudium hängt von der erfolgreichen Absolvierung bestimmter Kern- und Wahlfächer ab.“

Die Hurra-Rufe werden schon leiser, die Zielvorstellungen werden zurückgesteckt. Der Ausschuß akzeptiert dann am 23. März 1971 folgende Formulierung:

„Das Abitur II wird erworben beim erfolgreichen Abschluß aller Bildungsgänge im Sekundarbereich II, die auf dem Abitur I aufbauen. Die Qualifizierung zum Hochschulstudium beruht auf der Erfüllung anspruchsvoller Anforderungen nach inhaltlich noch zu bestimmenden Profilen und Leistungsgraden“ (Protokoll vom 23.3.1971, S. 9).

Auffällig ist die zunehmende Unbestimmtheit der Begriffe. Die Probleme werden keineswegs etwa mit wissenschaftlicher Hilfe präzisiert, vielmehr geht es um administrative Kompromisse, um weite Formeln, denen alle zustimmen können. Immerhin hält man hier noch am Abitur-II-Vorschlag des BILDUNGSRATS fest.

Im März 1971 wurde dann aber deutlich, daß die Formulierungskünste der Beamten die auseinanderstrebenden politischen Flügel nicht mehr zusammenbinden konnten. In den Ministersitzungen vom 19. und 20. März und in der Sondersitzung der Minister am 30. März 1971 war der bereits zweite Entwurf zum Bildungsgesamtplan vorgelegt worden. Dabei hatten die B-Länder 8 Sondervoten eingebracht (abgedruckt in HÖHNE 1972, S. 140–142) – die einheitliche Begeisterung war zerbrochen. Als Hintergrund muß man sehen, daß in der Öffentlichkeit die Trendkipfung bereits begann. Mir scheint, daß sich diese Kippbewegung mit folgender Formel andeuten läßt: im Höhepunkt der Bildungsbegeisterung, den ich einige Jahre vor Einsetzen der hier beschriebenen Planungsarbeit sehen möchte, etwa 1965/66 nach PICHTS Artikelserie über die „deutsche Bildungskatastrophe“ und während der ersten Aktionen der Bildungswerbung, erschien das zukünftige reformierte und gestärkte Bildungssystem als *Hoffnung* und *Versprechen*.

Dies aber änderte sich, als durch die studentische Protestbewegung an den Hochschulen, den Lehrermangel an den weiterführenden Schulen sowie durch einen gewaltigen Finanzbedarf – man kam auf 80/100 Mrd. DM pro Jahr – die ursprünglichen Erwartungen auf mehreren Ebenen der Skepsis wichen. Mehr noch: das Bildungssystem, das vorher als *Hoffnung* und *Versprechen* erlebt wurde, erlebte man nun als *Gefahr*.

III.

Dies ändert nun die Planungsvorgänge. Von April 1971 an sind nur noch drei Themen zentral:

- (1) die Versuche, die Sondervoten in Kompromissen aufzufangen,
- (2) die zu weit gehenden Formulierungen des Anfangs zurückzunehmen,
- (3) die Reformen billiger zu machen.

Seit April 1971 bemüht sich der Bund besonders um dreijährige Studiengänge (z. B. Sitzung vom 22. 4. 1971) – man erhofft sich Kostensenkung. Am Beispiel der Bemühung zur Ausräumung des Sondervotums Gesamthochschule erkennt man die Zielzurücknahme: in der Sitzung vom 22. 4. 1971 wird folgender Text im Konsens an eine Arbeitsgruppe weitergegeben (S. 10):

„Stufenmäßige Zusammenfassung bestehender Hochschulen zu Gesamthochschulen ab 1973 mit dem Ziel der Integration, bis 1980 soweit sachlich möglich.“

Auch die A-Länder bremsen nun ab. Aber es ist zu spät. In der letzten Sitzung des „Ausschusses Bildungsgesamtplan“ am 14. Juni 1971 bemüht man sich noch einmal um Schlichtung des Gesamthochschulstreits. Es geht dabei nicht etwa um ein pädagogisches Für und Wider, sondern lediglich um die Frage, ob die Gesamtschule teurer wird als das geteilte Schulsystem oder nicht. Lakonisch sagt das Protokoll (vom 22. 6. 1971):

„Der Kompromißversuch, zu einer Berechnung der Kosten der Gesamtschule zu gelangen, muß als gescheitert betrachtet werden. Der Vorsitzende wird in der nächsten Sitzung der Kommission über die Kompromißbemühungen berichten.“

Der erste Anlauf zum Bildungsgesamtplan war gescheitert. Vom Zeitoptimismus des Anfangs, in wenigen Monaten fertig zu werden, war nichts geblieben. Die Reformwelle trug nicht mehr – Bundesminister LEUSSINGK gab nach vergebenden intensiven Bemühungen, doch noch einen Kompromiß herbeizuführen, sein Amt auf.

Nun ist in der Planungsarbeit eine über halbjährige Pause zu verzeichnen. Der Streit ist so hart, daß man nicht einmal Übereinstimmung über einen rechten Titel für ein neues Arbeitsgremium findet. Als es dann am 13. Januar 1972 zum ersten Mal zusammentritt, heißt es „Besonderes Gremium für bildungspolitische Prioritäten (Abteilungsleiter)“. Aber wahrscheinlich war diese eigentümliche Benennung sehr treffend für diesen kleinen Ausschuß: 15 Beamte trafen sich in diesem Gremium, in der überwiegenden Mehrzahl skeptische, „ausgepichte Verwaltungsfüchse“, denen euphorische Reformstimmung ganz fremd war. Sie gingen zielstrebig daran, die drei Leitthemen, die jetzt die Planungsarbeit bestimmten, nämlich: *Kompromiß – Zielreduktion – Verbilligung* in Entwürfe umzusetzen.

Man erprobte sich zunächst an Papieren über „bildungspolitische Prioritäten“. Reformeifer war höchstens noch bei den Vertretern des Bundesministeriums zu erblicken, die Länder bremsten einheitlich ab. So scheitert schon in der 1. Sitzung der Wunsch des Bundes, eine Ist-Stand-Erhebung in allen Ländern durchzuführen. Auch die SPD-Länder distanzieren sich von hastigen Reformvorhaben – so gibt NRW am 24.4.1972 zur Orientierungsstufe zu Protokoll (S. 7):

„Die Einführung der schulformunabhängigen Orientierungsstufe setzt in Nordrhein-Westfalen Gesetzesänderungen voraus, deren Terminierung noch nicht zu übersehen ist. Außerdem sind mannigfaltige curriculare und auch personalplanerische Probleme zu lösen. Daher kann in Nordrhein-Westfalen nicht garantiert werden, daß bis 1976 *alle* Schüler eines Jahrganges in der schulformunabhängigen Orientierungsstufe sind.“

Die Diskussion über den Sekundar-II-Abschluß wurde entschärft (Protokoll vom 24. 4. 1972, S. 9):

„Die Verdeutlichung des Begriffs Sekundarabschluß II hat sich an den Bildungsgängen ... zu orientieren, die deutlich machen, daß es verschiedenartige Sekundarabschlüsse II geben wird.“

Die Lektüre dieser Protokolle ist faszinierend. Man kann beobachten, wie ein Lieblingsgedanke der stürmischen Reformen nach dem anderen mit sanften Formulierungen beerdigt wird: hier z. B. der Abitur-II-Vorschlag. Im Protokoll vom 15. Mai 1972 wird der Abschluß Sekundarstufe II schon als „Sammelbegriff“ bezeichnet (S. 6), und Bayern drängt bereits darauf, auch den Sekundar-I-Abschluß als „Sammelbegriff“ zu fassen (ebd.). Am 30./31. Mai 1972 wird

„in der Diskussion über den Sekundarabschluß I ... deutlich, daß vorläufig noch zwischen einem allgemeinen und einem qualifizierenden Sekundarabschluß I zu unterscheiden ist“ (Protokoll, S. 3).

Aber auch reduzierte Pläne kosten noch etwas, und die Kosten sollten ja ausgewiesen werden. Da glückte im „Besonderen Gremium“ ein genialer Einfall. Im Protokoll vom 5. 7. 1972 findet sich zum ersten Mal der Begriff des „Rechenmodells“. Es signalisierte die völlige Unverbindlichkeit der Kostenschätzungen, die sie allerdings vorher auch hatten, da ja die Haushaltsgesetze der Länder nicht durch Verwaltungsvereinbarungen vorweggenommen werden können. Aber man hatte damit einen Beruhigungsbegriff für die Finanzministerien, die den gesamten Vorgang mit äußerstem Mißtrauen verfolgten – ein Mißtrauen, das allerdings auch nach dieser klugen Erfindung nicht schwand. Der Hader über den „Orientierungswert“ hielt Monate an. Im Protokoll vom 14. September 1972 (S. 3) wird dem Ausschuß zur Kenntnis gegeben,

„daß der Arbeitskreis des Finanzplanungsrates dem Finanzplanungsrat einen Orientierungswert von 53 Mrd. DM vorschlagen wird“.

Selbstverständlich redet niemand mehr von den 80 oder 100 Milliarden des Anfangs.

In den Protokollen ist sehr deutlich zu sehen, wie die wirklichen Sorgen der Beamten gar nicht mehr Fragen der Reform begreifen, sondern dem Problem gelten, wie man bei knapper werdenden Ressourcen mit den herandrängenden Massen fertig wird. Das gilt besonders bei Hochschulfragen. Man beschließt zwecks Versorgung des „Studentenberges“ die Einführung des sogenannten Studienjahres, um maximale Lehrbelastungen aus den Hochschulen zu pressen. Der Beschluß erweist sich als nicht durchsetzbar, verdeutlicht aber die der Administration gestellte Aufgabe. Sie kanalisiert das Denken, auch dann, wenn man für die Folgeprobleme noch keine Lösung weiß, hier also zum Verhältnis von Forschung/Lehre, zur Jobproblematik der Studenten usw. „Die hiermit verbundenen Probleme müssen durch entsprechende Maßnahmen gelöst werden“, beschließt man, obwohl man keine Ahnung hat, welche das sein könnten; im übermäßigen Andrang der Aufgaben und Probleme ist es auch ganz unmöglich, in differenzierte Einzelüberlegungen einzutreten.

Aber zurück zum Bildungsgesamtplan. Nachdem die Ministerkommission am 6. 7. 1972 dem „Besonderen Gremium“ den Auftrag gegeben hatte, die Vorarbeiten zur Erstellung eines Bildungsgesamtplans weiterzuführen, beginnt dieses am 14. 9. 1972, sich dieser Aufgabe zu widmen.

Einige der schwersten Reformgranaten waren schon bei der Arbeit am Prioritätenpapier entschärft worden, andere tickten immer noch, z. B. die Vorschläge zu den Abschlüssen Sekundarstufe I und II. Hier hatten inzwischen andere Stellen eingegriffen, man mußte die Reduktion nicht mehr allein durchführen. Im Protokoll vom 14. September 1972 heißt es erleichtert (S. 6):

„Es wird darauf hingewiesen, daß in die weitere Beratung dieses Prioritätenbereiches die Vorarbeiten in der KMK insbesondere zum Sekundarabschluß I, das Urteil des Bundesverfassungsgerichtes über den *Numerus-clausus* und der Stand der Beratungen über einen Staatsvertrag der Länder für eine Regelung des Hochschulzugangs einzubeziehen sind.“

Entschärft werden mußte alles, was mit dem Schlagwort „Gesamt“ Gleichstellung von Unterschiedlichem erwartete. Man trennt wieder im Institutionellen, z. B. im Beschluß vom 4. April 1973 (Protokoll, S. 3):

„Innerhalb des Tertiären Bereichs ist zwischen Hochschulen und sonstigen Ausbildungsstätten mit berufsqualifizierenden Bildungsgängen zu unterscheiden.“

Oder man führt Stufengliederungen ein, z. B. bei der Abschlußfrage (Protokoll vom 16. Januar 1973, S. 10):

„Bei einer weiteren Überarbeitung ist insbesondere eine terminologische Klärung erforderlich. Es wird sich nur um grundsätzliche Definitionen, nicht aber um detaillierte organisatorische Feststellungen handeln können. Methodisch soll eine stufenweise Entwicklung zum Sekundarabschluß I und II dargestellt werden.“

Es ist bekannt, daß diese Formulierungskünste im Ergebnis dazu führten, daß von den 8 Sondervoten 5 beseitigt werden konnten. Der Kompromiß durch Zielreduktion gelang. So blieb noch die Kostenfrage.

Die Kostenfrage hat die Diskussion ab Herbst 1972 beherrscht. Der riesige Apparat an Rechnungen, Argumentationen, Vorlagen, Sitzungen von Untergruppen usw. kann hier nicht nachgezeichnet werden – es ist ein Studienfeld eher für Finanzwissenschaftler. Erziehungswissenschaftler, die sich für Bildungsplanverläufe interessieren, könnten bewundern, welch verschiedene Valenz die Rechnung haben kann, je nachdem, ob man in „Orientierungswerten“, „Zielwerten“, „Rechenwerten“ denkt – alles Begriffe aus dem Protokoll vom 24. 10. 1972 (S. 3f.) –, wie unterschiedlich man rechnen kann, wenn man jeweilige oder konstante Preise nimmt, welche Steigerungsraten man ansetzt usw. Die Kostenvorstellung der Bildungsseite gegenüber der Finanzseite, ihr Bemühen, noch etwas mehr Spielräume herauszuholen, wird aus dem Beschluß vom 24. Oktober 1972 deutlich (Protokoll, S. 2):

„Gegenüber dem von Finanzplanungsrat angegebenen Wert von 53 Mrd. DM sollen die Maßnahmen und deren Kosten als Auffassung der BUND-LÄNDER-KOMMISSION gegenübergestellt werden, die im Rahmen dieses Organisationswertes nicht zu verwirklichen sind. Dabei wird die Meinung vertreten, einen Alternativwert von 58 Mrd. DM zu fordern.“

Die Ausweitung des Finanzspielraums für das Bildungswesen war aber von vornherein ziemlich hoffnungslos: schon am 23. Februar 1973 beschlossen die Regierungschefs von Bund und Ländern, daß dem Bildungsgesamtplan für 1975 ein „Finanzierungssockel von 53,6 Mrd. DM mit Alternativen“ zugrunde zu legen sei (Protokoll vom 15. 3. 1973, S. 2). Damit waren die Vorstellungen von den entschiedenen „strukturellen und linearen Verbesserungen“, wie es in den Protokollen öfter heißt, endgültig ausgeträumt. Das damit verbundene resignative Eingeständnis, daß die Anfangsideen utopisch waren, hält das Protokoll vom 15. 4. 1973 mit der Formel fest (S. 5):

„Die marktwirtschaftliche Ordnung ist von großer wirtschaftlicher Leistungskraft. Dennoch darf nicht übersehen werden, daß der Expansion der öffentlichen Aufgaben des Staatssektors in der marktwirtschaftlichen Ordnung – wie in jeder anderen Wirtschaftsordnung – Grenzen gezogen sind.“

IV.

Am 17./18. Mai 1973 wird die Arbeit am Bildungsgesamtplan durch das „Besondere Gremium“ abgeschlossen. Jedes der Mitglieder hatte sich vermutlich längst die Frage gestellt, welche Funktion jenes Gremium eigentlich hatte und inwiefern es sich bei seiner Arbeit noch um „Planung“ handele. Obwohl das „Besondere Gremium“ keine Kommission für Grundsatzreflexionen war, schlugen solche prinzipiellen Fragen an mehreren Stellen in den Protokollen durch. Da hatte ein Mitglied z.B. in einer Vorlage für die Sitzung am 15. März den Satz vorgeschlagen: „Zu einer langfristig und überregional geplanten bildungspolitischen Gesamtreform kam es bisher jedoch nicht“. Kein Zweifel, daß diese Feststellung zutraf. Gleichwohl wurde beschlossen, den Satz zu streichen; offenbar scheute sich die Mehrheit, den Ausgangspunkt der eigenen, mühevollen Arbeit

noch einmal prägnant zu benennen. – Der Auftrag lautete, eine Vorlage über künftige Aufgabenstellungen zu verfassen. Aber auch in dieser Hinsicht obsiegte Zurückhaltung: Die Vorlage eines Beamten, der sich den Planungselan der ausgehenden 60er Jahre noch nicht ganz hatte nehmen lassen, wurde nicht mehr diskutiert, vielmehr folgender Vorschlag des NRW-Vertreters mit Erleichterung akzeptiert (Protokoll vom 17./18.5.;973, S. 31):

„Der Kommission ist bewußt, daß der Bildungsgesamtplan nur ein Anfang auf dem Weg der gemeinsamen Bildungsplanung ist. Die kommenden Arbeiten sind durch das Verwaltungsabkommen über die Kommission vorgezeichnet.“

Die große Planung der Reform, die nationale Anstrengung um die Schule als Schule der Nation, die Bundeskanzler BRANDT in seiner Regierungserklärung von 1969 gefordert und angekündigt hatte, verlor sich in unverbindlichen Allgemeinheiten.

Literatur

- ADAMS, R. S./CHEN, D.: The Process of Educational Innovation. Paris (UNESCO)/London 1981.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Bericht der Expertenkommission zur Untersuchung der Auswirkungen des Hochschulrahmengesetzes (HRG). (Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft, 1.) Bonn 1984.
- CHESSWAS, J. D.: Methodologies of Educational Planning for Developing Countries. 2 vol., Paris (UNESCO) 1969.
- EDDING, F.: Auf dem Weg zur Bildungsplanung. Braunschweig 1970.
- Entwurf der Fortschreibung des Bildungsgesamtplans. Bericht der Bundesregierung zum Stand der Beratungen sowie zum weiteren Verfahren der BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG zur Fortschreibung des Bildungsgesamtplans. Deutscher Bundestag, 9. Wahlperiode, Drucksache 9/20 12 vom 1. 10. 1982.
- FLITNER, A.: Mißratener Fortschritt. München 1977.
- FURCK, C. L.: Strukturprobleme der Bildungsplanung. (Veröff. des PZ Berlin.) Weinheim o. J.
- HÖHNE, E.: Der Neuaufbau des Schulwesens nach dem Bildungsgesamtplan. Bamberg 1972.
- KULTUSMINISTER VON BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.): Schulentwicklungspläne Baden-Württemberg. (Bildung in neuer Sicht. Schriftenreihe 7 zur Bildungsplanung, Bildungsforschung, Bildungspolitik, Heft 1.) Villingen 1966.
- LÖHRIG, H. H. (Hrsg.): Wirtschaftsriese – Bildungszweig. Der Diskussionshintergrund zum Bildungsgesamtplan 1973: Die Analysen des OECD-Reports. Reinbek 1973.
- SPIES, W. E.: Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland. Kastellaun 1976.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Werner Spies, Univ. Dortmund, Abt. Erziehungswissenschaften und Biologie, Postfach 500500, 4600 Dortmund 50